



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**JAQUELINE CRISTINA CARDOSO**

**TRANSIÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL:  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

**FLORIANÓPOLIS**

**2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**JAQUELINE CRISTINA CARDOSO**

**TRANSIÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL:  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Aparecida Lapa de Aguiar.

**FLORIANÓPOLIS**

**2014**

**JAQUELINE CRISTINA CARDOSO**

**TRANSIÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL:  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Este Trabalho de Conclusão de Curso – TCC foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciado em Pedagogia, e aprovado em sua forma final.  
Florianópolis, 20 de novembro 2014.

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Clarícia Otto  
Coordenadora do Curso de Pedagogia

---

Orientadora: Prof. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar  
EED/CED/UFSC

---

Membro: Profa. Dra. Lilane Maria de Moura Chagas  
MEN/CED/UFSC

---

Membro: Profa. Dra. Simone Cristiane Silveira Cintra  
MEN/CED/UFSC

---

Suplente: Profa. Dra. Débora Cristina de Sampaio Peixe  
NDI/CED/UFSC

*Dedico este trabalho a minha avó Maria  
Conceição da Fonseca que ao lado do pai,  
Deus, me dá forças a prosseguir nessa  
jornada! Te amo, vizinha!*

## AGRADECIMENTOS

A meus pais José Roberto Cardoso e Cristina da Fonseca Cardoso que com suas singelas palavras me davam o incentivo para não desanimar.

À minha avó Maria Conceição da Fonseca que mesmo passando por motivos difíceis de saúde, esteve sempre em oração por mim.

À minha avó Izete Cardoso que sempre com seus abraços e chamegos me acalmam.

À minha orientadora Prof<sup>ª</sup>.Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Lapa de Aguiar que teve muita paciência, mas que com toda a sua calma e apoio me ajudou a realizar esse trabalho. Obrigada prof<sup>ª</sup>. Cida!!

À minha irmã Carolini Regina Cardoso que me alegrou em momentos de desespero.

Às minhas Primas Fabiana Cristina, Tuany Furtado, Jéssica Araújo, Ketlin Carlos, que também passaram por isso e estavam sempre ao meu lado para me dar um abraço quando achava que não iria conseguir.

Ao grupo da qual fiz parte, junto com Isadora Ramos e Maiara Duarte pela amizade e cumplicidade que fora construída no decorrer do período do curso e espero que não se acabe!

À Isadora Ramos, que mesmo com seu lado impulsivo, formou comigo uma bela dupla em que uma apoiava a outra ou uma aprendia a lidar com o jeito da outra nas várias situações com as quais nos deparamos ao longo dessa formação. Valeu Isa!

A todas as crianças que conheci ao longo desses quatro anos e que contribuíram muitíssimo para a minha formação. Obrigada cada criança que pode me ensinar um pouquinho de cada coisa que vem descobrindo nesse imenso mundo com muita alegria e sorriso, mesmo nos dias não ensolarados.

A todas as professoras que puderam me mostrar um pouco do que é ser professora, diante das adversidades que insistem em nos derrotar.

Às escolas que conheci, visitei e trabalhei ao longo desses quatro anos e que contribuíram também para a minha formação e que me fizeram pensar sobre esse espaço.

## RESUMO

O curso de Pedagogia propiciou uma ampliação de nosso olhar para a criança. E foi durante o período de estágio na educação infantil, na sétima fase do curso que essa percepção se acentuou. Foi no contato com esses sujeitos de direitos, de pouca idade e muito ativos que começamos a refletir sobre a uma questão muito séria: por que as crianças quando saem da educação infantil e passam para o ensino fundamental são tratadas de maneira diferente, como se deixassem de ser crianças? Assim, a problemática da pesquisa se ancora nas seguintes indagações: a) Como está organizado o tempo e espaço escolar para receber as crianças? b) Como a escola vem trabalhando para atingir o desenvolvimento cognitivo de seus alunos de modo a envolver todos? c) Como as escolas têm oportunizado o desenvolvimento de forma imaginativa de seus alunos uma vez que estão pautadas em um currículo que nem sempre leva em conta o sujeito e o seu contexto social? d) As metodologias utilizadas pelas professoras, realmente contemplam o brincar? De que maneira? e) Como o brincar entra na sala de aula? Intencional? Brincar por brincar pelas crianças? f) Como a professora lida com essas possibilidades? Para tanto, apresentamos como objetivo geral: analisar, a partir das memórias do estágio nos anos iniciais e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), como é possível usar uma metodologia que favoreça a transição da educação infantil para o ensino fundamental. E como objetivos específicos: definir os conceitos de infância, ensino e aprendizagem e ludicidade a partir de autores estudados durante o curso e de outros pesquisados e estabelecer relação entre o exercício da docência e a vivência no PIBID com os conceitos referentes à temática abordada na pesquisa. A metodologia utilizada partiu da leitura de obras de referência e documentos oficiais para definir os conceitos de infância, ensino e aprendizagem e ludicidade. Posteriormente, foram descritos e analisados os registros do exercício da docência nos anos iniciais e na vivência do PIBID na intenção de estabelecer relação com os conceitos referentes à temática estudada. A pesquisa se caracterizou como bibliográfica e documental e também como um estudo de caso, visto que nos dedicamos à análise de duas situações específicas de realidade: a vivência no PIBID e o exercício da docência. Concluimos que é possível, nessa transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, apresentar um ensino motivador que garanta uma formação mais humana.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 A IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E LUCIDIDADE PARA OS ANOS INICIAIS .....</b>	<b>10</b>
<b>3 DA BRINCADEIRA E DO DESEJO DE SER PROFESSORA À REALIDADE DA SALA DE AULA .....</b>	<b>26</b>
<b>4 A VIVÊNCIA NO PIBID E MEMÓRIA DO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS .....</b>	<b>29</b>
<b>4.1 A Vivência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ....</b>	<b>32</b>
<b>4.2 A Memória do Exercício da docência nos anos iniciais.....</b>	<b>39</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>45</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>47</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O curso de Pedagogia propiciou uma ampliação de nosso olhar para a criança. E foi durante o período de estágio na educação infantil, na sétima fase do curso de Pedagogia, essa percepção se acentuou. Foi no contato com esses sujeitos de direitos, de pouca idade e muito ativos que começamos a refletir sobre a uma questão muito séria: por que as crianças quando saem da educação infantil e passam para o ensino fundamental são tratadas de maneira diferente, como se deixassem de serem crianças?

A impressão que se tem é que quando as crianças frequentam a educação infantil são concebidas como ainda crianças e que ao passarem para o ensino fundamental são vistas apenas como alunos, mesmo ainda estando com idade considerada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente como sendo crianças.

No decorrer da oitava fase, quando fomos para o exercício da docência nos anos iniciais e também com a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tivemos a oportunidade de começar a estabelecer uma relação articulada entre teoria e prática, podendo assim analisar as experiências pedagógicas de forma a estabelecer um processo de ação-reflexão-ação entre as concepções que estudamos com a realidade vivida.

Assim, nesse contexto, definimos como temática de investigação a transição entre educação infantil e ensino fundamental. Para tanto, esse trabalho visa responder a seguinte pergunta: é possível se trabalhar com uma metodologia mais significativa para essas crianças que estão se inserindo nos anos iniciais mais cedo?

Assim, a problemática da pesquisa se ancora nas seguintes indagações: a) Como está organizado o tempo e espaço escolar para receber as crianças? b) Como a escola vem trabalhando para atingir o desenvolvimento cognitivo de seus alunos de modo a envolver todos? c) Como as escolas têm oportunizado o desenvolvimento de forma imaginativa de seus alunos uma vez que estão pautadas em um currículo que nem sempre leva em conta o sujeito e o seu contexto social? d) As metodologias utilizadas pelas professoras, realmente contemplam o brincar? De que maneira? e) Como o brincar entra na sala de aula? Intencional? Brincar por brincar pelas crianças? f) Como a professora lida com essas possibilidades?

Assim, apresentamos como objetivo geral:

- Analisar, a partir das memórias do exercício da docência nos anos iniciais e no PIBID, como é possível usar uma metodologia que favoreça a transição da educação infantil para o ensino fundamental.

E como objetivos específicos:

- Definir os conceitos de infância, ensino e aprendizagem e ludicidade a partir de autores estudados durante o curso e de outros pesquisados.
- Estabelecer relação entre o exercício da docência e a vivência no PIBID com os conceitos referentes à temática abordada na pesquisa.

A pesquisa se organizou metodologicamente da seguinte maneira: a partir da temática estabelecida – a transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental – fez-se leitura de referências bibliográficas e documentos oficiais para definir os conceitos de infância, ensino e aprendizagem e ludicidade.

Posteriormente, descrevemos e analisamos os registros do exercício da docência nos anos iniciais e na vivência do PIBID na intenção de estabelecer relação com os conceitos referentes à temática estudada.

Assim, a pesquisa se caracterizou como bibliográfica e documental e também como um estudo de caso, visto que nos dedicamos à análise de duas situações específicas de realidade: a vivência no PIBID e o exercício da docência.

No capítulo introdutório apresentamos a temática a ser pesquisada, a justificativa, os objetivos, a metodologia e a organização dos capítulos.

No segundo capítulo procuramos definir os conceitos de infância, ensino-aprendizagem e ludicidade que se constituíram como discussões importantes ao longo do curso de graduação.

No terceiro capítulo apresentamos alguns registros de observação e docência realizados nas duas escolas públicas que fazem parte do Maciço do Morro da Cruz, localizadas na grande Florianópolis, procurando refletir sobre o que foi apreendido junto com as crianças e com as professoras que estão passando por esse processo de transição da educação infantil para os anos iniciais. E por fim, apresentamos as considerações finais.

## 2 A IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E LUCIDIDADE PARA OS ANOS INICIAIS

Durante o período de estágio na Educação Infantil realizado na Creche Anjo da Guarda, localizada no Morro da Penitenciária, na grande Florianópolis, no ano de 2013 fomos instigadas a refletir sobre a criança e o seu modo de ser e estar no mundo e nos demos conta da diferença desse olhar que há entre a criança na educação infantil e essa mesma criança na escola.

E foi a partir desse contato efetivo de exercício de reflexão entre teoria e prática que passamos a nos indagar: por que será que as crianças ao passarem da educação infantil para o ensino fundamental não são mais consideradas crianças e sim alunos? Por que será que a criança não pode brincar mais de avião, com seu lápis, quando termina a tarefa que a professora passou no quadro? E por que será que a criança tem que entrar mais cedo na escola agora?

O curso de pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tem como um de seus eixos de formação a *Educação e Infância*, que se organiza em disciplinas que permeiam todas as fases. A princípio, não dávamos tanta importância a essas disciplinas, pois iniciamos o estudo com um olhar do senso comum sobre a criança, que, a nosso ver, era um ser que necessitava apenas de cuidados e que o adulto seria quem deveria ensinar tudo a ela.

Porém, quando começamos a conhecer/visitar algumas creches e escolas, fazer a relação teoria e prática, aquele olhar do senso comum parecia não fazer tanto sentido e a vontade de conhecer mais e melhor essas crianças que fazem as creches e escolas serem tão vivas, começou a nos inquietar.

Apesar de começarmos a ver essas crianças no plural com outro olhar, fez-se necessário pensar que cada criança é uma e que cada uma delas traz uma história, uma vivência que a difere das demais crianças, daí surgiu uma questão: qual concepção de infância carregamos/construímos ao longo do curso e que levaremos para o nosso período de formação e atuação junto dessas crianças?

Para compreendermos melhor a definição do conceito de infância ou infâncias, apresentaremos algumas visões diferentes que poderão ajudar a esclarecer esse conceito tão complexo, mas muito importante para o nosso objeto de pesquisa. Assim, utilizamos como um dos apoios teóricos o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade* (2007) que trata de diversas produções teóricas a respeito da temática da ampliação do ensino fundamental para nove anos, a fim de nos ajudar

a refletir sobre a infância, ensino e aprendizagem e ludicidade, além de outros autores estudados.

Nascimento(2007) apresenta a seguinte concepção:

O conceito de infância está refletido na pluralidade, desmistificando um conceito único de infância, chamando atenção para o fato de que existem infâncias e não infância, pelos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem essa fase da vida (NASCIMENTO, 2007, p. 27).

Pensar sobre essa perspectiva que a autora apresenta, traz à tona o que ainda não nos inquietava a refletir ao longo do curso, será que compreendemos esse conceito no plural ou no singular? Para clarear o pensamento apresentamos uma outra autora que estudamos muito durante esse percurso, que pensa esse conceito de outra forma e nos faz refletir ainda mais sobre esse complexo conceito. De modo que é muito importante termos elaborado uma opinião a respeito, em defesa desse período/fase que todos passam, indiferente da classe, etnia dentre outros aspectos que acabam interferindo no modo de olhar essa infância.

Para Kramer (2007, p.15), “A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza”. Pensar o conceito de infância no singular, como aborda Kramer (2007), é compreender que esse período/fase que todos os seres humanos passam é singular, porém é importante estar atento às “crianças” no plural, pois cada criança, enquanto humano em desenvolvimento, constrói uma história diferente de outra criança que vive essa infância em classe e etnia diferente.

Já Abramowicz (S/d) apresentou em seu texto publicado na revista *Educação: Cultura e Sociologia da Infância* uma síntese de alguns traços importantes reunidos pelos trabalhos da francesa Régina Sirota que ajudam a definir as características da Sociologia da Infância de língua inglesa e francesa:

A infância, em uma das vertentes da Sociologia da Infância da qual Sirota faz parte, é entendida como singular, no sentido de que é uma estrutura social que atravessa as sociedades, todas elas. Nesta corrente, o que seria plural são as crianças, as várias gerações delas, que “habitam” nesta infância, singular pois é estrutural, mas diferente em todas as épocas históricas (ABRAMOWICZ,2013, p.63, S/d)

Sarmiento e Pinto (1997, p.23-24) fazem uma distinção entre infância como categoria social e por isso vista no singular e crianças como referentes empíricos que se caracterizam pela diferenciação e heterogeneidade:

A distinção conceptual e terminológica entre *infância*, como categoria social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e as *crianças*, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos factores de diferenciação e de heterogeneidade, afigura-se não como uma redundância ou uma subtileza analítica, mas como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos e de investigação.

Portanto, ainda fica em aberto a definição desse conceito. Apesar de termos compreendido que esse conceito está no singular ainda encontramos autores que defendem esse complexo fenômeno social no plural.

Reunir indícios a respeito desse fenômeno chamado infância revela-se um tanto complexo, uma vez que dependendo da corrente que se defende e o contexto social em que se encontra esse fenômeno pode ser visto/analísado de diferentes maneiras.

Atualmente encontramos crianças vivendo essa infância de uma maneira totalmente diferente da que vivemos há tempos atrás. E o olhar da sociedade para essa infância também está modificando, antigamente encontrávamos crianças brincando nas ruas de correr de pés descalços, rolar na grama, fazer comidinha de lama, enfim, tudo o que caracterizava ser importante para viver esse período de infância no olhar do passado. Mas infelizmente encontramos crianças vivendo essa fase de forma muito acelerada, de forma a dar conta da demanda que o mundo/ a sociedade está cada vez mais exigindo, com agendas cheias de compromissos de balé, aulas de inglês, natação, música, dentre outros, em que o tempo para o brincar fica em segundo plano.

No contexto brasileiro em que vivemos é preciso rever essa infância, já que encontramos uma gama de desigualdade social muito grande e que de fato acaba diferenciando as vivências das crianças, dependendo da classe social em que se inserem. Pois ao contrário das crianças que têm uma agenda de compromissos muito cheia no seu dia a dia, encontramos à margem de nossa sociedade crianças que têm que ir atrás de seu próprio sustento para sobreviver e ao mesmo tempo tentar dar conta dessa demanda social que tanto se tem idealizado. Por isso, lançamos as seguintes questões para refletir sobre essa infância ou infâncias: as crianças podem vivenciar esse momento da infância dentro da escola ou não? Se encontramos em nosso contexto brasileiro uma desigualdade social que atinge a maioria da população, ao recebermos essas crianças nas escolas tem-se olhado diferente para esse tempo vivenciado em lugares diferentes? Como a escola vem trabalhando essa questão?

A escola, ao receber em seu ambiente uma diversidade de crianças que carregam consigo uma série de questionamentos aprendidos, formulados, ao longo de sua vivência/experiência/desenvolvimento, consegue contribuir de forma a não transformar esse espaço mais excludente e discriminatório para essas crianças ou adultos pertencentes a tal classe ou etnia que já sofrem em outros ambientes?

É evidente que temos que cada vez mais dar importância a essas crianças que chegam às escolas com sede de aprender mais e mais sobre o mundo que habitam, de tal forma a contribuir na construção da história e da sociedade com seus ideais e questionamentos, a partir

do que vem elaborando ao longo de sua evolução como ser humano, dando-lhes vez e voz para refletir/questionar suas aflições diante de tantas adversidades que têm que enfrentar por conta de uma história que as gerações anteriores vêm construindo.

E é a partir dessa realidade brasileira e dos estudos teóricos realizados ao longo do curso que compreendemos que é dependendo do contexto em que a criança vive/está inserida que a infância é definida/vista de diversas formas, uma vez que a infância é construída histórica e socialmente, fruto das relações sociais. Mas é preciso ver as crianças como seres heterogêneos apesar de passarem por essa fase da infância que todos passam, mas que aprendem e adquirem diferentes visões do mundo, fazendo-as diferentes umas das outras.

No texto de Mello(2007), *Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural*, a autora aborda a formação do humano na perspectiva histórico-social, trazendo questões e possíveis respostas que possa melhorar o nosso olhar para com as crianças e a prática docente. Mello (2007, p.90) define infância como:

A infância é o tempo em que criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas. Isso permite às novas gerações subir nos ombros das gerações anteriores para superá-las no caminho do desenvolvimento tecnológico, científico e do progresso social.

O mundo evoluiu, as tecnologias estão avançando e como se tem pensado essa questão da infância diante dessa sociedade complexa e na esfera educacional? Evoluir sem avaliar as consequências que acabam refletindo dentro das escolas, a correria do dia a dia, a submissão ao tempo cronológico, toda essa demanda acaba que, inconscientemente ou não, fazendo com que a escola siga essa lógica de uma sociedade capitalista. Será que pensar na ampliação do ensino trará benefício para as crianças? Ou será que se tem pensado em ampliar o ensino em benefício de outros e não para as crianças? Por isso ainda perguntamos, tem-se pensado em um ensino humanizado ou alienado?

Não devemos caminhar para uma “educação bancária”, como nos dizia Paulo Freire, em que o professor é o detentor de todo o conhecimento e o aluno é um mero receptor, temos que pensar uma educação libertária, humanizada em que a troca de conhecimento seja a de maior valor entre criança-criança, criança-adulto<sup>1</sup>. Por isso é preciso pensar sobre a formação dessas crianças, com um ensino mais humanizado que possa desenvolver todas as qualidades do humano e contribuir de alguma forma para melhorar essa história. Entretanto, o sistema econômico em que estamos inseridos com suas contradições acaba limitando essas possibilidades. Como apresenta Mello (2007, p.100):

---

<sup>1</sup> Zanella(2007) em seu texto *Considerações sobre a filosofia da Educação de Paulo Freire e Marxismo*.

Nas palavras de Zaporozhets (1987, p. 247), para a Teoria Histórico-Cultural: as condições pedagógicas ótimas para a realização das possibilidades potenciais dos pequenos, para seu desenvolvimento harmônico não se criam por meio do ensino forçado, antecipado, dirigido a encurtar a infância e a converter antes do tempo a criança em pré-escola e a este em escolar, etc. É indispensável, ao contrário, o desenvolvimento amplo e o enriquecimento máximo do conteúdo das formas especificamente infantis de atividade lúdica, prática, plástica e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos. Sobre sua base deve realizar-se a formação orientada daquelas propriedades e qualidades espirituais para cujo surgimento se criam as premissas mais favoráveis na pequena infância e que constituem o mais valioso da personalidade humana madura.

Durante o estágio na educação infantil refletimos sobre as palavras de Tristão (2006) ao pensar sobre a prática docente com crianças, no caso os bebês, grupo com o qual estávamos atuando em dupla:

Pretende-se ressaltar aqui a importância das professoras de crianças pequenas olharem, ouvirem e sentirem os meninos e as meninas dos grupos pelo quais são responsáveis, aprendendo a respeitar seus ritmos e suas cadências, de forma a não se deixarem levar pela voracidade de uma rotina que automatiza ações e homogeneiza pessoas (TRISTÃO, 2006, p.51).

Assim, defendemos que esse olhar diferenciado e atento para cada criança que a professora<sup>2</sup> deva ter na educação infantil, não deve ser perdido para as crianças que entrarem no ensino fundamental.

Concordamos com Mello (2007, p.100) quando afirma que:

[...] entendo que muito do que temos feito com a educação das crianças pequenas carece de uma base científica e que, diante dos novos conhecimentos que temos hoje, podemos perceber os rumos equivocados que a relação dos adultos com as crianças tem tomado em muitas de nossas creches e pré-escolas, quando se confunde educação com instrução, criança com aluno, escola da infância com escola e se antecipa de forma sistemática a escolarização pertinente ao Ensino Fundamental como se, com isso, se pudesse garantir a aceleração do progresso tecnológico da sociedade ou o desenvolvimento da inteligência individual. Diante disso, a luta de todos nós que nos preocupamos com a cidadania dos pequenos se torna uma luta pelo direito à infância.

Nós, professoras, fazemos a mediação de muita coisa que as crianças estão descobrindo nesse mundo. Temos o papel de ampliar as habilidades e capacidades para a formação do humano, de modo a possibilitar a reflexão do mundo que estão inseridos,

---

<sup>2</sup> Utilizaremos o termo professora de modo geral nesse trabalho já que o profissional do sexo feminino predomina na área da educação, principalmente na educação infantil e anos iniciais.

partindo de ações pedagógicas diferenciadas a cada dia, para que as crianças possam dar sentido àquilo que estão aprendendo, fazendo relação com as vivências cotidianas.

Nascimento (2007, p.28) indaga: que espaços e tempos estamos criando para que as crianças possam trazer para dentro da escola as muitas questões e inquietudes que envolvem esse período da vida? As peraltices infantis têm tido lugar na escola ou somos somente a “polícia dos adultos”?

Ainda nas reflexões de Mello (2007, p.97) ao pensar sobre a ação pedagógica que se deve ter para com as crianças, a autora enfatiza:

O que parece, pois, essencial compreender em relação à educação é seu papel humanizador. Apenas nessa perspectiva me parece possível superar a atitude da escola da infância que confunde educação com instrução e com esse olhar organiza práticas educativas que servem muito ao disciplinamento dos corpos (FOUCAULT, 1977) e pouco ao desenvolvimento de qualidades positivas da personalidade em formação – o controle da vontade, os valores, os sentimentos, a iniciativa, a autoimagem positiva.

A autora afirma que a compreensão de que o que está em processo na infância são a formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade envolve uma reviravolta na organização das práticas educativas na escola da infância. Para Mello (2007, p. 90):

No entanto, essa compreensão não deve levar ao equívoco de pensar que é possível acelerar o desenvolvimento psíquico da criança transformando precocemente a criança pequena em escolar. Essa aceleração artificial do desenvolvimento da criança por meio do desaparecimento paulatino da infância, que no âmbito do discurso neoliberal pode parecer progressista, é, na essência, reacionária e comprometedora desse desenvolvimento.

Durante a experiência no exercício da docência numa turma de 2º ano e a participação no PIBID em uma turma de 1º ano que ocorreram em concomitância, mas em escolas diferentes, pudemos perceber o olhar diferenciado que as professoras das duas escolas tinham sobre as crianças, uma prática docente carregada pela amizade, sutileza e respeito que nos fez perceber o quanto essa relação faz a diferença para o desenvolvimento e apropriação do conhecimento das crianças.

Recorremos novamente a Mello (2007, p.88, que com base em Leontiev (1978), afirma:

Com a Teoria Histórico-Cultural, aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade. Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência –, e

formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. Esse processo – denominado processo de humanização – é, portanto, um processo de educação.

Assim, compreendemos que ao preparar aulas de forma significativa e não fragmentada para as crianças e passarmos a considerar aquilo que cada criança carrega consigo, já se inicia um passo para a valorização do importante papel que cada criança tem para a sociedade.

O ensino e a aprendizagem são ações distintas, entretanto, indissociáveis. Ensinar e aprender se constituem como a própria ação pedagógica. A ação de ensinar implica a figura da professora como mediadora do conhecimento acumulado historicamente e o modo como cada criança aprende ocorre de maneira diferenciada. Aqui fica evidente a grande “luz no fim do túnel” que tanto se vem tentando não deixar apagar, essa “luz” que a professora apresenta às crianças de forma a ampliar seus repertórios aliando com os conhecimentos acumulados historicamente juntamente com as diferentes formas de apropriação desse conhecimento pré-estabelecido com o que já carregam consigo, de modo a tornar o ambiente educacional mais aflorado para as várias inquietações e indagações que os professores e alunos levantam, havendo assim uma troca de conhecimentos e experiências sem distinção de idade, gêneros e etnias.

No livro *Aprender a Ensinar* de Serrão(2006) <sup>3</sup>, que apresenta os resultados da pesquisa realizada acerca do processo de constituição da “atividade de aprendizagem” do ensino dirigido às crianças, sobre uma experiência realizada por estudantes do Curso de Pedagogia da presente Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em uma escola vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, chama atenção para esse espaço tão privilegiado, chamado escola:

[...] do entendimento da escola como uma instituição social singular no processo de apropriação de elementos da cultura historicamente e socialmente produzida, bem como produtora de um universo cultural particular, de uma “cultura didatizada, objeto e apoio das aprendizagens sistemáticas com finalidade formadora”. (FORQUIN,1993,p.172) Do mesmo modo, também é importante conceber a sala de aula como um espaço pedagógico complexo, contraditório e privilegiado de atuação do professor, porque o exercício da “atividade de ensino” implica conhecer profundamente os elementos constitutivos do momento de estar em sala de aula como professores e que este momento se inicia nem tampouco se encerra neste espaço pedagógico ( SERRÃO, 2006, p.47 ).

---

<sup>3</sup> Essa autora é professora no Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina e atualmente coordena o PIBID da Pedagogia.

Compreender esse conceito de ensino e aprendizagem é refletir sobre como se dá esse processo que pode ocorrer dentro e fora da escola. Partindo dessa concepção de escola que a autora apresenta, nos perguntamos: que função social tem a escola? E que função a escola tem tido para as crianças contemporâneas e principalmente para as crianças das escolas de classes populares?

Ainda sobre a concepção do processo de ensinar e aprender, a autora aponta que:

[...] Nesta perspectiva, mais do que “instrumento metodológico<sup>4</sup>” para a organização do trabalho docente, *observação, reflexão, registro, planejamento* podem ser considerados instrumentos formadores dos professores.

Concordamos com a autora de que uma prática mais atenta e reflexiva a tudo e a todas as coisas que ocorrem entre e com as crianças e que se reflete dentro da sala de aula precisa ter clareza em relação a esses instrumentos. Assim, a autora também ressalta:

[...] É no momento do ensino da prática de ensino que o responsável pela aprendizagem dos estudantes pode organizar situações de ensino que criem necessidades do ensaio de utilização desses instrumentos. É nesse momento que o ensino pode ganhar um sentido próprio para cada estudante e transformar a aprendizagem do conceito de ensino em uma “atividade cognitiva” única, porque caracterizada eminentemente por uma mediação simbólica que pode mobilizar o estudante a agir intencionalmente e antecipar ações segundo seus objetivos como um profissional da educação (SERRÃO, 2006, p.45).

Essa visão mais atenta e reflexiva sobre a prática de ensino apreendemos e carregamos desde o ensaio de aprender a ser professora dos bebês, no estágio da educação infantil na sétima fase e por isso recorremos a Ostetto (2000) que trata sobre a atividade de planejamento e que ressalta:

Estar atento, observar e registrar as relações das e entre as crianças no espaço educativo é peça chave para o rendimento de um bom planejamento, já que planejamento não tem receita e é um exercício constante de questionamento sobre o que fazer, mas, principalmente, sobre “para que e para quem fazer” (OSTETTO, 2000, p.176).

E assim compreendemos sobre a importância que se deve dar ao planejamento tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental, que ele seja um documento que esteja sempre em movimento, garantindo a participação das crianças de modo que não esteja engessado em apenas uma visão e perspectiva de ensino (CARDOSO E RAMOS, 2013, p.18).

---

<sup>4</sup> A autora ressalta em uma nota em seu livro que o termo “instrumentos metodológicos” é uma formulação teórica cunhada por Madalena Freire (1996-1997), presente no âmbito das produções acerca da formação de professores no Brasil, especialmente naqueles referentes ao estudo dos chamados “grupos de formação” (SERRÃO, 2006, p.45).

Nesse mesmo documento elaborado no estágio da educação infantil (2013) refletimos sobre a posição que as professoras devem tomar na atuação com as crianças da educação infantil a partir do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009),

No decorrer das aulas, fomos, assim, reiterando a concepção de educação infantil como um direito da criança, devendo ter assegurado uma educação de qualidade, pois a criança é sujeito de direitos que, nas suas interações, relações e práticas cotidianas vivenciam e também constroem sua identidade. Portanto, nessa visão, para ser professor de educação infantil não basta dominar conteúdos e metodologias relativas ao processo de aprendizagem, mas é necessário a construção de uma visão ética, estética e política da prática pedagógica (BRASIL, 2009).

Porém consideramos que essa posição não deve ser deixada de lado para as professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

Goulart (2007) afirma que,

A escola potencializa, desse modo, a vivência da infância pelas crianças, etapa essa tão importante da vida, em que se aprende tanto. Assim, consideramos a participação ativa das crianças de seis a dez anos de idade na escola, em espaços e tempos adequados à singularidade dessa fase de vida, a experiência de aprender ganha significado social na perspectiva da constituição de autonomia e da cidadania (GOULART, 2007, p.87-88).

Por isso, Serrão (2006) alerta para o modo de “formação que essas futuras professoras vêm tendo e que concepções, pensamentos vem incorporando e modificando a si mesmas de modo a atuarem em outra dimensão humana e com outra qualidade profissional e de pensamento”<sup>5</sup>

Por isso precisamos refletir sobre a nossa própria formação na condição de humano e de professor, qual prioridade está se dando para a nossa formação e que de alguma forma influenciará em nossa prática pedagógica com as crianças?

As crianças estão para apreender e compreender tudo o que as rodeia e nós professoras fazemos a mediação para mergulhar junto delas nesse imenso mundo que estão descobrindo!

Segundo Serrão (2006, p.49),

Assim aprender a ser professor na perspectiva da transformação social, considerando a necessária apropriação da importância que a dimensão lúdica das atividades e ensino aprendizagem, da “cultura corporal/ de movimento” e da literatura infantil podem ocupar no ensino fundamental, delineou o perfil das reflexões dos universitários.

E assim fica caracterizado que a atividade de ensino e aprendizagem apesar de poder ser vista em sua especificidade como processos diferenciados, ocorrem simultaneamente na

---

<sup>5</sup> Passagem extraída da aba do livro.

relação de troca de ideias e questionamentos entre professor e aluno, em que os mesmos desenvolvem várias ações para chegarem a um conhecimento/um aprendizado, mas com uma singularidade que é particular no modo de apreensão do conhecimento de cada criança.

Nesse processo de atividade de ensino e aprendizagem que ocorre dentro de sala de aula ou não, compreender o conceito de ludicidade é entender que sem o despertar do lado criativo e imaginativo do ser humano, a motivação para alguma ação poderá vir a ser prejudicada. Uma vez que entendemos a ludicidade de um modo geral como divertimento, a incorporação desse conceito na prática pedagógica e até no modo de viver do ser humano poderá trazer benefícios não só para o lado formativo do ser, mas como um modo de ver o mundo com outros olhares.

No texto elaborado por Borba (2007) tendo como título: *O brincar como modo de ser e estar no mundo*, reunido no documento das *Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2007), a autora apresenta as várias questões que passam pela cabeça dos professores em como utilizar/incorporar o brincar, o lúdico em seu fazer pedagógico e como a sociedade e a escola tem organizado tempos e espaços para que promova esse momento que é muito importante para a construção do conhecimento e desenvolvimento do ser humano. Segundo Borba (2007, p.35),

Na realidade, tanto a dimensão científica quanto a dimensão cultural e artística deveriam estar contempladas nas nossas práticas junto às crianças, mas para isso é preciso que as rotinas, as grades de horários, a organização dos conteúdos e das atividades abram espaço para que possamos, junto com as crianças, brincar e produzir cultura. Muitas vezes nos sentimos aprisionados pelos horários e conteúdos rigidamente estabelecidos e não encontramos espaço para a fruição, para o fazer estético ou a brincadeira<sup>6</sup>.

Muitas vezes pensamos que quando as crianças estão explorando vários brinquedos e jogos, ao mesmo tempo estão fazendo apenas bagunça, mas será que não estão aprendendo, descobrindo algo que ainda estava as inquietando? E assim devemos levar esse pensamento e refletir sobre o modo como cada uma apreende as coisas do mundo.

Para Borba (2007, p.34),

A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar.

---

<sup>6</sup> Aqui cabe registrar que há posicionamentos divergentes em relação a essa ideia de produção de cultura por parte da criança. Alguns autores questionam se realmente a criança produz cultura.

Se encontramos atualmente uma redução do tempo de brincar no meio social em que as crianças se encontram, incorporar o lúdico nesse processo de ensino-aprendizagem é uma forma de chamar atenção, mobilizar as crianças para irem ao encontro desses conhecimentos produzidos historicamente e ampliar as capacidades da formação humana.

Segundo Charlot (2000, p.53),

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e integrações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade.

Todas essas ações (imaginação, percepção (visual, sonora, tátil) e a memória) que a criança irá se deparar ao começar a se perceber perante esse mundo, essa sociedade e até a esse corpo que habita se refletirá de alguma forma dentro da sala de aula. Uma vez que essa atividade que esse sujeito está submetido a explorar/executar só ocorrerá porque foi construída nas relações e interações sociais com os outros sujeitos já pertencentes a essa história construída anos atrás e que assim vai formulando, elaborando hipóteses sobre as coisas do mundo, construído sua visão e se desenvolvendo cognitivamente.

Borba (2007, p.47) afirma que:

Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício.

Sendo assim é muito importante que essa professora esteja preparada/engajada em sua prática pedagógica a ampliar com as mais variadas formas esse conhecimento que esses sujeitos vão elaborando ao longo de seu desenvolvimento, de modo a contribuir para a formação humana desses sujeitos.

Serrão (2006) ressalta ainda os desafios que se põem para os professores no Brasil e em outros países:

O professor que atua, especialmente, nas séries iniciais do ensino fundamental público, no Brasil e em outros países, ainda é tido como o único responsável pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico. Ao professor compete planejar, elaborar, desenvolver, avaliar, enfim, formar todo um conjunto de ações constitutivas dos processos de ensino e de aprendizagem. Ademais, também deve abordar questões e temas das diversas disciplinas escolares, que por vezes apresentam-se estanques, tanto para ele como para os estudantes, do ensino fundamental ao superior. Tudo isso em condições precárias de trabalho e de infraestrutura física bem conhecida (SERRÃO, 2006, p.46).

Assim, diante das condições atuais de trabalho do professor, perguntamos: será que a formação na graduação dá conta desses desafios e principalmente consegue contribuir para uma formação humana mais ampla e diversificada?

Borba (2007, p. 43) salienta que,

A criança encarna, dessa forma, uma possibilidade de mudança e de renovação da experiência humana, que nós, adultos, muitas vezes não somos capazes de perceber, pois, ao olharmos para ela, queremos ver a nossa própria infância espelhada ou o futuro adulto que ela se tornará. Reduzimos a criança a nós mesmos ou àquilo que pensamos, esperamos ou desejamos dela e para ela, vendo-a como um ser incompleto e imaturo e, ao mesmo tempo, eliminando-a da posição de o *outro* do adulto.

Sendo assim, essa professora precisa estar mais atenta à formação e desenvolvimento cognitivo e humano desses sujeitos a fim de buscar em constante mediação suprir as necessidades apresentadas, observadas nas relações entre as crianças no dia a dia escolar.

Portanto, a relação de ensino que se estabelecerá com as crianças poderá ocorrer de modo que esses sujeitos não serão mais vistos apenas como receptores do conhecimento transmitido pela professora. A participação das crianças no desenvolver das atividades trará para dentro da sala de aula, escola e para as crianças outra visão do que é aprender e qual a função da escola.

E como afirma Borba (2007, p. 36),

A imaginação, constitutiva do brincar e do processo de humanização dos homens, é um importante processo psicológico, iniciado na infância, que permite aos sujeitos se desprenderem das restrições impostas pelo contexto imediato e transformá-lo.

Cabe destacar também que na sexta fase, durante o curso de Pedagogia, na disciplina *Educação e Infância VI: Conhecimento, Jogo, Interação e Linguagens II* ministrada pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Gilka Girardello, realizamos durante as aulas muitas práticas de brincadeiras que poderiam ser desenvolvidas junto às crianças, aliando com o conhecimento historicamente acumulado, despertando na turma o lado criança que foi sendo deixado de lado com o passar dos anos.

Aqui fica evidenciado o início dessa reflexão a respeito do pensar a prática pedagógica desde a formação inicial de modo que esse pensar seja mobilizado primeiramente dentro dessa professora e a faça querer ampliar o seu repertório cultural e que possa se efetivar dentro da sala de aula junto de seus alunos/crianças. Assim, essa professora não deve se deixar levar pela correria do dia a dia ou seguir por caminhos aparentemente mais fáceis do trabalho pedagógico em que a necessidade das crianças não seja valorizada em seu pleno desenvolvimento.

Apresentar uma prática pedagógica mais convidativa às crianças é o grande desafio com que as professoras tem se deparado diante de tantas mudanças que vem ocorrendo na sociedade e que acabam atingindo as escolas.

Nessa perspectiva de uma prática pedagógica para uma formação mais humana, Goulart (2007) chama atenção para um importante componente nesse processo do trabalho pedagógico com as crianças:

Ensinar e aprender envolve uma certa intimidade. O(a)s professore(a)s também deve se expor como pessoas que são, narrando fatos de suas histórias. Aprendemos com os outros: histórias puxam histórias e envolvem-nos, gerando, assim, relações de confiança e cumplicidade, básicas para consistentes relações de ensino-aprendizagem (GOULART, 2007, p.89).

Consideramos essa relação de cumplicidade e confiança que a autora levanta como elemento importante nesse espaço educacional, que muitas vezes é carregado de medo e insegurança por parte das crianças, diante de tantas ações que elas têm que executar frente a imposições de professoras e de demandas de redes de ensino.

É preciso promover e intensificar ações que contemplem o desenvolver das capacidades humanas, pensando sempre na organização dos tempos, espaços e trabalho pedagógico que favoreçam essa ampliação de conhecimentos nas crianças, tanto da educação infantil quanto dos anos iniciais. Uma vez que precisamos refletir também que na educação infantil é possível, partindo da ludicidade, trabalhar com conceitos das várias ciências sem ter o medo de dizer que também ensinamos na educação infantil. Por isso nos questionamos: que concepção de ensino estamos carregando e levando para dentro das escolas? Ensino em que a meritocracia se faz prevalecer? E a formação mais humana, será substituída pelas máquinas e tecnologia?

Goulart (2007, p.89) indica que,

A organização do trabalho pedagógico, então, deve ser pensado em função do que as crianças sabem, dos seus universos de conhecimento, em relação aos conhecimentos e conteúdos que consideramos importante que elas aprendam. No caso das séries/anos iniciais do ensino fundamental, a aprendizagem da língua escrita; o desenvolvimento do raciocínio matemático e a sua expressão em linguagem matemática; a ampliação de experiências com temáticas ligadas a muitas áreas do conhecimento; a compreensão de aspectos da realidade com a utilização de diversas formas de expressão e registro – tudo dever ser trabalhado de forma que as crianças possam, ludicamente, ir construindo outros modos de entender a realidade, estabelecendo novas condições de vida e de ação.

É partindo dessa indicação da autora que nos questionamos, pensado nessas crianças que estão saindo da educação infantil e entrando no ensino fundamental: é possível estar no ensino fundamental e continuar brincando?

E pensando na condição de futuras professoras, como iremos cativar e mobilizar essas crianças, propiciando processos de aprendizagem? Como iremos alfabetizar essas crianças tão pequenas? E acrescentamos ainda, as indagações que Borba (2007, p.41) nos instiga:

como temos significado e compartilhado com as crianças e os adolescentes suas experiências de brincadeiras? O espaço do brincar nas nossas escolas é apenas passatempo e liberação-reposição de energias para alimentar o trabalho? Ou é uma forma de interpretar, agir e nos relacionar com o mundo e com os outros, vivenciada como experiência que nos humaniza, levando-nos à apropriação de conhecimentos, valores e significados, com imaginação, humor, criatividade, paixão e prazer?

Recorremos também à coletânea de cinco textos reunidos no documento escrito, a série: *Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas* (2008) que foi apresentada pela TV Escola, no programa *Salto para o Futuro*, que pretende oferecer caminhos para o aprofundamento das reflexões sobre a criança, os brinquedos, as brincadeiras e os jogos, abordando projetos na área de educação, que podem contribuir para nossas reflexões.

Porto (2008) que apresenta o texto sobre a proposta pedagógica no início dessa mesma coletânea, trabalha um outro texto que aborda a seguinte questão: *Brincadeira ou atividade lúdica?*

Segundo Porto (2008) Trabalhar o conceito de ludicidade e suas implicações na proposta pedagógica com crianças que estão nesse processo de transição entre a educação infantil e anos iniciais é de extrema importância porque a cultura do brincar e da ludicidade está muito presente. Trabalhar a ludicidade no processo de alfabetização pode ser uma possibilidade na prática pedagógica das professoras de modo a contribuir para reflexões em relação aos desafios que estão postos: o fracasso escolar, a evasão escolar no primeiro ciclo de alfabetização, dentre outros. Entretanto, não é apenas uma metodologia que dará conta dessas questões amplas. É preciso pensar em políticas sociais que contribuam para melhorar a vida dessas pessoas, mesmo tendo consciência de que estamos em um sistema econômico em que as contradições estão postas.

Porto (2008) inicia seu texto explicando a definição de alguns termos que estão pouco explícitos e que muitas vezes se confundem:

A imprecisão dos termos utilizados para definir brincar, brincadeira, jogo, brinquedo e lúdico tem uma explicação, pois é o resultado de diferentes significações, muitas vezes contraditórias, que circulam socialmente. Na Língua Portuguesa, a definição para as noções de jogo, brinquedo e brincar é bem complexa. Entre nós, o termo *brincar* é oriundo do latim *vinculum*, que quer dizer laço, união. Tal significado não possui equivalente nas línguas europeias como o francês, inglês, alemão ou espanhol e possui uma especificidade (Santa Roza, E., 1993, p. 23 *apud* Porto 2008, p.33).

É preciso novamente refletir que irá depender do contexto social em que tal termo é visto, compreendido pelas pessoas, professoras e até mesmo pelas crianças.

Porto (2008, p.33) também apresenta uma definição do termo lúdico,

Temos também o termo *lúdico*, que deriva do latim *ludus*, mais abrangente, que remete “às brincadeiras, aos jogos de regras, a competições, recreação, representações teatrais e litúrgicas” (Ibid. p. 24 *apud* Porto 2008, p.33).

Aqui fica evidente que para que a atividade de ensino e aprendizagem ocorra de modo mais mobilizador e instigante é preciso que a professora tenha essa vontade dentro de si de querer ver o desenvolvimento pleno de seus alunos/crianças, apresentando e trazendo para o ambiente educacional esse lado de recreação, representação teatral, brincadeiras e jogos que a autora define sobre o que é lúdico.

Andrade (2008), outra autora que encontramos na coletânea: *Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas do Salto para o futuro*, em seu texto *A formação lúdica do professor*, ressalta a importância da ludicidade dentro de sala de aula:

É importante que a formação amplie o repertório de brinquedos e brincadeiras – uma demanda legítima – e evidencie a ludicidade na vida do adulto-professor. Quando um adulto explicita sua sensação dizendo “*Foi muito bom brincar, eu me senti criança outra vez!*” ou “*O curso despertou a criança guardada em mim*”, pode-se entender seu sentimento menos pela criança e pelo brincar e mais pelo humano e pelo lúdico. O diálogo que se estabelece aqui e menos com “a criança que existe dentro de cada um de nós” do que com o humano que nos constitui. Nestes casos, nos damos conta do quanto temos deixado de lado o essencial, o quanto a dicotomia está presente não só no trabalho e lazer, mas em tudo o que decorre daí, como aprendizagem e prazer, competência e alegria. Como e que se pode mudar a qualidade das intervenções junto aos alunos sem uma boa reflexão acerca do lúdico no nosso mundo de adultos-educadores? (ANDRADE, 2008, p.61).

Portanto, mais uma questão a ser pensada a respeito de um conceito que apesar de ser pouco valorizado é muito importante para o desenvolvimento das crianças. A definição do conceito ludicidade revela-se, assim como o conceito de infância, um tanto confuso aos olhos das professoras e da sociedade.

E foi o que presenciamos no período de docência e no PIBID, professoras que estavam engajadas a aprender e ensinar para crianças de modo que consideravam tudo o que cada criança levava, as suas ideias, levantamento de hipóteses sobre algo que lhe chamou atenção fora da escola e assim contribuíam tanto para o trabalho da própria professora quanto para a apropriação da linguagem e escrita por parte das crianças.

Segundo Charlot (2000, p.55), em seu texto “Da relação com o saber”,

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor.

Fica aqui caracterizada a importância do papel do adulto em mediar as relações, trazer a história cultural do ser humano, mas partindo sempre dos interesses que as crianças indicam, podendo utilizar das brincadeiras como um meio para colocar as crianças em movimento de ser capaz de aprender, podendo ser a brincadeira a base para o desenvolvimento do ato de aprender a escrever.

Assim, no tópico que segue, destacamos os primeiros contatos com as crianças e as principais questões que se sobressaíram do período de observação no PIBID e exercício da docência, pensando sempre nas indagações que ancoram a pesquisa.

### **3 DA BRINCADEIRA E DO DESEJO DE SER PROFESSORA À REALIDADE DA SALA DE AULA**

Contar sobre a experiência e vivência com as crianças do ensino fundamental das escolas públicas da grande Florianópolis é de fato lembrar um pouco a infância e o tempo de escola. Desde pequena, nas brincadeiras, sempre desejava ser professora. Assim, ao iniciar o Curso de Pedagogia não via a hora de estar dentro de sala de aula!

Começamos a participar em agosto de 2013 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID ofertado pelo curso de Pedagogia na presente Universidade, coordenado pela professora Maria Izabel Serrão. Observamos e desenvolvemos junto com colegas do programa e o grupo de professores uma série de ações para possibilitar a apropriação da linguagem oral e escrita das crianças do terceiro ano que apresentavam necessidades em se apropriar desse importante instrumento de comunicação. Foi uma experiência muito emocionante!

Estar dentro de sala de aula e ver os vários olhinhos brilhando, esperando uma resposta para as suas inquietações só fez aumentar ainda mais a vontade de seguir a profissão. E mesmo apesar dos vários desafios com os quais nos deparamos dentro desse espaço tão rico de diversidades culturais, etnias, gêneros só nos faz pensar em não desistir e ajudar os professores e professoras que já estão nessa luta para não deixar apagar esse brilho do olhar das crianças. Assim, é necessário desenvolver junto das crianças e professores que compõem esse espaço, uma educação mais humana, carregada de experiências que possibilitem desenvolver as suas máximas capacidades!

Ao adentrar nesse espaço chamado escola, a lembrança do tempo de escola veio à tona. O sinal forte e barulhento, crianças correndo, gritando, brincando de se esconder dentro dos banheiros, ações muito diferentes encontradas dentro das creches. Mas os anos iniciais continuou sendo o espaço que mais me instiga.

Muito diferente das lembranças da minha época de escola. Na primeira série do ensino fundamental, pelo não cumprimento de uma tarefa, a professora me tratou com uma postura muito rígida na frente de toda a turma. Esse fato me fez crescer com um sentimento de insegurança, medo de falar o que penso para outros, mas, ao mesmo tempo, esses sentimentos me davam força e pensamentos para me tornar uma professora que sabe ouvir e respeitar a opinião de cada aluno.

Lembro também que em uma disciplina de Matemática que tivemos na quarta fase do curso de Pedagogia, estudamos um texto que tratava dos professores marcantes e que perguntava quantos professores marcantes tivemos em nossa trajetória educacional. Esses

professores eram bons ou ruins? Quando a professora questionou à turma, ficou nítido o grande número de professores marcantes pelo seu lado “ruim”, pelo seu lado tradicional de conduzir as aulas. Das professoras que tivemos na educação infantil pouco nos lembramos, mas as que foram marcantes também positivamente são lembradas com muito afeto e carinho pelo seu modo de nos tratar durante esse período da educação infantil.

Penso que poucos foram os professores “bons” com os quais nos deparamos no ensino fundamental de nossa época, pelo fato de pouco se discutir a concepção de infância e ensino que esses professores carregavam e não havia também muita clareza sobre a importância desse olhar carinhoso e de respeito que se deve ter por esses sujeitos que estão descobrindo esse mundo.

Iniciar a minha vivência no PIBID em 2013 na escola Padre Anchieta foi tão emocionante e gratificante que realizei o processo seletivo novamente no primeiro semestre de 2014 e permaneci no programa nesse mesmo semestre. Minha escolha foi de realizar trabalhos junto ao grupo e a professora do primeiro ano, pensando sempre em começar a observar como estão sendo vistas essas crianças pela escola e professores e como se dá a organização dos espaços, tempos e atividades, de modo a garantir o que lhes é de direito: a proteção, provisão e participação efetiva nesse espaço que é de construção e formação do humano, promovendo nesse ambiente o desenvolvimento das máximas capacidades humanas, e dentre elas, uma das mais importantes, que é a apropriação da linguagem oral e escrita. Segundo Mello (2006, p.181) “esse processo de apropriação da linguagem escrita é complexo, mas elemento essencial na formação da inteligência de cada sujeito”.

Concomitantemente também realizava o exercício da docência nos Anos Iniciais na Escola Jurema Cavalazzi, ambas escolas fazem parte do Maciço do Morro da Cruz, localizado na região da grande Florianópolis, neste ano de 2014, foi o que me motivou e instigou a refletir sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos e refletir sobre essa transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Foi justamente neste ano que me apaixonei pelo trabalho de alfabetização realizado pela professora do primeiro ano na Escola Padre Anchieta. Nessa turma percebi que é possível sim, trabalhar com uma metodologia que favoreça a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental de modo lúdico cativando/motivando as crianças a irem ao encontro da apropriação da leitura e escrita. Apesar de ter sido um tempo de três meses com essa turma, consegui coletar questões pertinentes para a reflexão acerca do tema a ser tratado. E percebi junto à professora do segundo ano da escola Jurema Cavallazzi o quanto o carinho, afetividade, respeito entre aluno e professor são fatores importantes na relação pedagógica.

A seguir serão apresentados alguns registros que mais evidenciaram as possibilidades e desafios que presenciei nas duas escolas, que as professoras estão enfrentando diante da configuração desse novo ciclo de alfabetização que se inicia aos seis anos. Percebeu-se o empenho de ajudar as crianças a serem mais críticas a tudo que gira ao seu entorno, mas sempre relacionando com o conteúdo historicamente acumulado, dando vez e voz a esses sujeitos que podem de alguma forma contribuir para modificar os rumos de nossa sociedade.

Entretanto, cabe enfatizar que o professor também precisa ter vez e voz no processo formativo, ou seja, precisa ter condições de trabalho e formação que favoreçam a compreensão do que seja ensinar e aprender.

#### 4 A VIVÊNCIA NO PIBID E MEMÓRIA DO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS

Antes de contar as minhas experiências concretas com as crianças nos anos iniciais, iniciamos contando resumidamente os primeiros fatos marcantes que as crianças vivem ao entrarem no ambiente educacional pela primeira vez. Relato esse criado para essa pesquisa a partir de uma síntese de todos os momentos que já presenciamos durante esse período de formação, em que visitamos várias escolas e creches.

A euforia e entusiasmo das crianças para frequentar a escola, um espaço grande, com crianças maiores ou até mesmo ver seus irmãos ou parentes próximos, deixa a animação para explorar esse novo ambiente ainda mais aflorada! Passa a comprar os materiais escolares com mais alegria, a mochila passa de pequena a grande, podendo ser de marca ou não, mas isso é questão para outra pesquisa<sup>7</sup>.

Pois bem, o primeiro dia de aula se inicia com alguns momentos de choro das crianças ao serem deixadas pelos pais na porta da sala de aula onde são recebidas pelas professoras, com sorriso ou não. A mistura de sentimentos entre a alegria e o medo do novo estão a todo vapor dentro da criança e o pensamento: o que esse novo pode trazer de bom ou ruim pra mim? Mas a vontade de aprender a ler e conhecer as letras que tanto vê em seu meio é o que lhe instiga a continuar nesse novo ambiente.

A professora se apresenta e quer saber o nome de cada criança, para assim começar a estabelecer um vínculo e o desejo de saber quem são essas novas crianças, novos atores que irão protagonizar mais um momento de história para a sociedade e assim contribuir para essa história carregada de possibilidades e desafios.

A troca de ideias, perguntas e respostas ocorre, algumas crianças estranham o espaço de sala de aula com muitas cadeiras e mesas, uma mesa grande para a *prof. ou prô*<sup>8</sup> colocar seus materiais e um grande quadro de giz à frente da sala. A diferença para a sala da

---

<sup>7</sup> Não podemos deixar de mencionar a grande influência das mídias sobre as relações das crianças com outras crianças dentro do ambiente escolar ou não a partir do produto concreto que ela carrega ser de marca ou não?! Essa questão pode acarretar uma série de temáticas/questões a serem discutidas com as próprias crianças, pais/familiares a respeito do que se tem dado a prioridade: uma educação de qualidade e que garanta uma boa formação humana ou uma educação alienada, que apenas pensa em seguir a lógica imposta implicitamente?

<sup>8</sup> Prof. Ou prô são formas pelas quais algumas crianças costumam tratar a professora na educação infantil e nos anos iniciais. Às vezes esse tratamento se entende posteriormente.

educação infantil é que lá tem várias mesas redondas com várias cadeiras em que as crianças se sentam juntas umas das outras e na primeira série as crianças sentam-se separadas.

De repente a conversa é interrompida por um barulhento sinal, algumas crianças levam um susto e a professora as acalma e alerta que esse sinal indica recreio para o lanche. Logo a professora lhes ensina que devem formar filas para se dirigirem ao refeitório, em seguida, as deixa lanchando e se encaminha para a sala dos professores. Os quinze minutos de lanche logo se passam rapidamente e a correria e gritaria entre as crianças de todas as turmas, raças, idades daquele período acontece.

Ao chegar à sala de aula a *Prô* percebe que algumas crianças estão chorosas por estarem com medo desse turbilhão de coisas que viram e presenciaram nesse pequeno espaço de tempo! Algumas crianças ainda se encontram comendo seus lanches e outros ainda nem retornaram à sala!

A professora percebe então que é preciso reorganizar a sua metodologia para primeiro situar as crianças naquele ambiente. Fazer o reconhecimento de todos os lugares e identificar a função que cada uma tem dentro da escola para que não ocorram outros desentendimentos entre as crianças e assim a primeira impressão da escola começa a se formar para cada criança. Algumas acham super emocionante, outras já decidem que não querem voltar mais no outro dia e outras se perguntam: por que não posso continuar com a *prô* da creche e na creche?

E assim as regras, rituais começam a ser expostos para as crianças e algumas não entendem por que tem que fazer fila para ir a tal lugar. Por que não posso ir ao banheiro a hora que eu quero? Por que a *prof.* sempre diz que não posso brincar na hora da atividade? Por que a gente não tem tantos brinquedos dentro da sala? Por que não tem parque na escola? Por que às vezes tenho que escolher entre brincar dentro da sala com meus lápis a escrever aquilo que não consigo entender e ficar dentro da sala durante o recreio para copiar?"

Essas são algumas das perguntas e questionamentos que imaginamos que podem passar pela cabeça de algumas crianças e, ao mesmo tempo, são inquietações nossas em relação a essas crianças que estão começando a conhecer esse espaço tão vivo e que a partir dele serão abertas outras portas para apreender e conhecer mais e melhor esse mundo. Essa transição entre educação infantil e ensino fundamental constitui-se assim com desafios e possibilidades.

Para Borba (2007, p.44), podemos contribuir para pensar a dinâmica da sala de aula:

Organizando rotinas que propiciem a iniciativa, a autonomia e as interações entre crianças. Criando espaços em que a vida pulse, onde se construam

ações conjuntas, amizades sejam feitas e criem-se culturas. Colocando à disposição das crianças materiais e objetos para descobertas, ressignificações, transgressões. Compartilhando brincadeiras com as crianças, sendo cúmplices, parceiros, apoiando-as, respeitando-as e contribuindo para ampliar seu repertório.

Quando a criança começa a ter compreensão pelo mundo da escrita instala-se um sentimento de emoção. E se essa emoção for cortada por falta de mobilizações, atividades instigantes e inspiradoras, esse momento que as crianças mais desejam em conhecer e aprender que começa nessa passagem inicial da educação, pode se tornar algo não atrativo e sem sentido.

A escola deve se constituir como um dos ambientes de formação do humano, esse que tem desejos, necessidades e anseios que podem também acontecer, dentro desse espaço que é referência para troca de ideias e ampliação de habilidades e capacidades.

Para Charlot (2000, p. 52),

Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplo único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processo que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.

Para esse autor, portanto, o processo de aprender está posto para cada ser humano desde quando nasce em suas várias possibilidades, tanto individuais, quanto sociais. Aprendemos com o outro e vamos dando sentido ao mundo nessa relação. Não poderíamos deixar de pensar sobre esse período de transição da educação infantil para o ensino fundamental que é objeto de pesquisa desse trabalho, refletindo também sobre a importância de que se deva olhar para esse momento que tem muito a contribuir não só para as crianças em si, mas sim para o seu viver pleno no mundo.

Serrão (2006) apresenta em seu livro o conceito de “atividade humana” a partir dos estudos de Leontiev, que vai ao encontro do pensamento de Charlot (2000). Assim:

Toda a “atividade humana”, para Leontiev, origina-se de necessidades materiais e ideais impostas ao ser humano em sua existência. [...] Segundo Leontiev, as necessidades possuem diversas características. A primeira delas é que toda necessidade tem um objetivo, um fim. A segunda “consiste em que toda necessidade adquire um conteúdo concreto segundo as condições e a maneira como se a satisfaz”. (1969, p.342) O terceiro traço características da necessidade refere-se a sua capacidade de se repetir em situações diversas

e em diferentes momentos da vida dos indivíduos. Por fim, a quarta característica diz respeito ao seu desenvolvimento, ou seja, toda a necessidade se desenvolve na medida em que “amplia o círculo de objetos e de meios para satisfazê-la”.(LEONTIEV 1969,p.343 *apud* SERRÃO, 2006, p.105).

Concordamos com as reflexões dos autores apresentados e compreendemos que no processo de alfabetização essas crianças que estão passando por esse momento de transição irão operar com vários instrumentos produzidos historicamente pelas gerações anteriores que instigam as novas gerações a refletirem em aperfeiçoar tais instrumentos a fim de se atingir um objetivo. Entretanto, para que isso ocorra é preciso que as gerações que irão ajudar essa nova geração a problematizar sobre tal instrumento, esteja disposta a construir junto desse novo ser que traz a curiosidade sobre as coisas que o rodeia e assim possa pôr em movimento esse sujeito que é capaz de aprender e que poderá contribuir para a construção da história da humanidade, da sociedade, do mundo que habita.

Serrão (2006, p.106) afirma que,

Assim, pode-se concluir que um mesmo objeto pode plasmear diferentes necessidades, da mesma forma que uma mesma necessidade pode cristalizar-se em diferentes objetos. Além disso, as necessidades humanas estão conformadas às condições sócio-históricas da produção da existência humana em toda a sua dimensão, portanto, se modificam, adquirem novas relações entre si, ao longo do tempo, conforme o lugar e a modo pelo qual os seres humanos se relacionam neste processo que por sua vez, também vem se alterando historicamente.

Partindo de toda essa reflexão, a seguir iremos apresentar algumas análises do vivido em duas escolas que nos ajuda a elucidar um pouco do que estamos estudando e nos faz pensar sobre as possibilidades e desafios que é possível se fazer valer para as crianças nesse processo tão importante em suas vidas a fim de contribuir para um olhar mais apurado para dentro desse espaço tão vivo e rico de aprendizagens, chamado escola.

#### 4.1 A Vivência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

Meu período de observação na turma do primeiro ano ocorria toda segunda e quarta-feira. A sexta-feira era o tempo para o grupo de estudantes do PIBID estudar e refletir sobre as necessidades que as crianças apresentavam e de que forma poderíamos contribuir, junto a professora regente, auxiliando-a no processo de alfabetização dessas crianças. Para isso, organizávamos atividades fazendo-as utilizarem a memória, percepção (visual, auditiva) dentre outras ações para compreenderem esse complexo sistema de escrita, utilizando o lúdico

como meio mobilizador para tal objetivo. Nos dias observados percebi que a professora já havia estabelecido uma rotina/pauta do dia com as crianças, organizada da seguinte forma:

1) Roda: Era um momento de rememorar o tempo que as crianças tinham na creche. E a cada dia da semana era uma roda: novidades do fim de semana (segunda-feira), música (terça-feira), literatura (quarta-feira), dia livre de escolha das crianças (quinta-feira), brincadeira/brinquedos (sexta-feira).

2) Calendário: a professora montava o painel de calendário (dia, mês e ano) questionando sempre as crianças, fazendo-as tomar consciência temporal.

3) Leitura: era realizada a leitura coletiva do alfabeto e em seguida a professora elegia algumas crianças para fazerem a leituras dos nomes dos colegas e algumas palavras já trabalhadas de acordo com uma letra do alfabeto.

4) Crachá: a professora apresentava uma brincadeira com os nomes das crianças no crachá, seja para identificarem os colegas, as letras iniciais ou finais, diferenciarem vogal e consoante.

5) Atividade 1: a primeira atividade do dia estava relacionada ao tema da semana elaborado pela professora a partir das necessidades que as crianças apresentavam.

6) Lanche.

7) Ed. física: momentos não observados.

8) Atividade 2: era o momento de continuação da atividade proposta no início da aula, ou aplicação de uma atividade complementar ao tema no livro ou não.

Durante cada “etapa” da rotina ficou perceptível o quanto as crianças gostavam e se mostravam muito interessadas pelas ações que a professora propunha. A vontade de aprender a ler e escrever que as crianças manifestavam era tão empolgante que até mesmo as que eram tímidas ou ainda não reconheciam as letras e seus sons, eram estimuladas e incentivadas pela professora na maioria das vezes, sem que o certo ou o errado estivessem em jogo, de modo a desenvolver a autoconfiança nas crianças, incentivando-as a participar. Dessa forma, ficava evidente a importância da mediação do outro nesse processo de apropriação do novo.

Enfatiza Charlot (2000, p.54) que a educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda.

A maneira como a professora faz as crianças aprenderem a ler e escrever a partir da rotina, antes da aplicação da atividade, foi o que mais me instigou a aprofundar no assunto de alfabetizar essas crianças que estão sendo inseridas nos anos iniciais tão cedo.

Smolka (1999) em seu livro *A criança na fase Inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo* apresenta no segundo capítulo: *Salas de aula, relações de ensino*, uma

série de questões que foram analisadas partindo de duas situações diferentes, mas que revelam uma apurada análise de como se tem pensado esse processo de alfabetização, na relação ensino-aprendizagem entre aluno e professor na ação pedagógica. A autora indica que,

É necessário observar e atentar para alguns “detalhes” e procurar outras “pistas” que geralmente passam despercebidas e são tidas como irrelevantes na análise das relações de ensino. Esses detalhes vão acabar constituindo os próprios indicadores (SMOLKA, 1999, p.35).

Esses “detalhes” e “pistas” que a autora aborda, compreendemos que seja a observação e a sutileza de perceber/estar atenta às necessidades que as crianças demonstram dentro e fora de sala de aula<sup>9</sup>.

Diante de sua grande experiência profissional com turmas de alfabetização, a professora do primeiro ano, apresenta estratégias acerca de sua metodologia de ensino que promovem ações que movem as crianças a interagirem umas com as outras e com a professora, servindo também como momento de avaliação de sua prática e assim consegue perceber os modos como as crianças estão internalizando as informações trocadas durante as atividades propostas, como a leitura do alfabeto, os jogos dos crachás...

Constataram-se pelas observações que todas essas ações têm uma intenção e significado subjacentes a essas interações que fazem as crianças refletirem, questionarem o porquê das coisas e irem compreendendo os conceitos e assim formulando hipóteses, gerando discussões dentro de sala de aula que possibilitam crianças e professores refletirem sobre o que tem dúvida.

Goulart (2007, p 86), em seu texto *A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores*, salienta que:

E nós, professores/professoras, a cada ano vivemos novas experiências e novos modos de viver a prática pedagógica porque trabalhamos com pessoas, com crianças trabalhamos então com sujeitos vivos e pulsantes, e com conhecimentos em constante ampliação, revisão e transformação. Que diferença de uma fábrica, onde o que se almeja é a homogeneidade, o padrão!

Precisamos olhar para essas crianças/sujeitos como seres únicos que carregam algo a contribuir para uma prática pedagógica mais dinâmica e participativa.

Para Goulart (2007, p.86),

E nós professores e professoras, nos perguntamos: como se constrói a educação como prática de liberdade, no sentido de Paulo Freire? Educar para que as crianças e os adolescentes possam cada vez mais compreender o

---

<sup>9</sup> É preciso compreender que esse processo de apropriação da escrita que já se inicia na educação infantil vai se tornando mais complexo nos anos iniciais.

mundo em que vivem por meio do trabalho pedagógico com os conhecimentos que têm e com aqueles conhecimentos de que vão, aos poucos, se apropriando pelo sentido vivo que possuem e pelos interesses e desejos que geram.

Educar, portanto, significa instigar, perceber o movimento de cada turma, de seus conhecimentos prévios e de seus processos de apropriação dos novos conhecimentos.

No relato a seguir extraído do caderno de registro do PIBID podemos perceber o encaminhamento da professora no sentido de instigar a turma. Vejamos:

*Durante a contagem do número de crianças presentes em sala de aula, a professora pede ajuda das meninas para contarem por fileiras quantas meninas tem ao total e os meninos o mesmo. Após a contagem, a professora os questiona: quantos meninos têm a mais do que as meninas? As crianças não conseguem ainda solucionar o problema. Então a professora faz a contagem em desenhos no valor da quantidade de meninos e meninas e faz a ligação de cada desenho a fim de as crianças criarem uma lógica para decifrar tal problema. Ao iniciar a ligação, uma criança logo responde o valor da diferença. Faz também o exercício com a turma de perceberem a diferença de amigos contidos nas fileiras (Registro 05/05/2014).*

No relato observado fica evidente o quanto uma ação docente que instiga as crianças só faz aumentar a curiosidade intelectual, a iniciativa e atitude para a resolução de problemas do dia a dia conquistados no tempo de cada criança.

Segundo Goulart (2007, p.88), “na interação com seus pares e com os professores, por meio de variadas e dinâmicas atividades, as crianças vivenciam os processos de aprender e também ensinar, com empenho, responsabilidade e alegria”. E assim, quando a participação das crianças parte de uma mediação mais lúdica que as mobiliza a irem ao encontro de tal conhecimento, garante-se nesse espaço criado trocas e muita aprendizagem.

Diante de tantas atividades observadas em meu curto período de participação no PIBID, fez-me refletir que essa visão que adquiri também foi conquistada pelos vários questionamentos e trabalhos em sala de aula antes de iniciarmos o período de estágio na educação infantil. Apesar de não ter trabalhado com uma turma que estava nesse período de transição da educação infantil para o ensino fundamental e ter atuado com o grupo dos bebês, acredito que foi um período de grande maturidade tanto profissional quanto pessoal junto das professoras e bebês.

Perceber e observar a tudo que os bebês demonstravam, fez-me ficar mais atenta às necessidades que as crianças do ensino fundamental também apresentavam, claro que esse movimento ocorre de maneira diferente dos bebês, uma vez que os bebês não falam e suas necessidades são atendidas conforme suas atitudes através do choro, gestos, que carregados de muita sutileza são atendidos pelas educadoras. E acredito que essa sutileza, olhar diferente

para cada criança precisa ainda continuar nos anos iniciais do ensino fundamental, em que as crianças passam de crianças para meros estudantes e suas vozes e gestos são “congelados” de modo a seguirem apenas um padrão de ser estudante, sendo obediente às regras e rituais, sendo em sua maioria o conhecimentos dos adultos a verdade absoluta.

Lutar contra esse pensamento de homogeneização das crianças dentro das escolas é pensar numa prática mais atrativa, motivadora que garante a participação das crianças em todos os espaços da escola é um desafio e tanto, mas que não é impossível!

Goulart (2007, p.87) afirma,

A escola é, então, lugar de encontro de muitas pessoas; lugar de partilha de conhecimentos, idéias, crenças, sentimentos, lugar de conflitos, portanto, uma vez que acolhe pessoas diferentes, com valores e saberes diferentes. É na tensão viva e dinâmica desse movimento que organizamos a principal função social da escola: ensinar e aprender – professoras, crianças, funcionários, famílias e todas as demais pessoas que fazem parte da comunidade escolar.

E é nesse ambiente vivo que o processo de ensino e aprendizagem ocorre, uma vez que o papel do professor como mediador é de propor às crianças dinâmicas que visam desenvolver as suas potencialidades, considerando a realidade e o nível de desenvolvimento para assim conseguir ampliar o seu repertório: cultural e intelectual e contribuir para sua auto-estima.

Durante os estudos que realizávamos nas reuniões do programa, a professora Maria Isabel Serrão sempre salientava a importância de enfatizar o otimismo em cada etapa que cada criança conseguia avançar, mesmo que errando, já que o objetivo de nosso trabalho era de ampliar e possibilitar o desenvolvimento das capacidades humanas, a fim de garantir uma educação de qualidade e realmente mais humana.

Corsino em seu texto: *Pensando a infância e o direito de brincar* no subtítulo *Que infância é esta de que as crianças precisam?* apresentado na Revista Salto para o Futuro (2008, p.21), reflete que,

Os direitos fundamentais e inalienáveis das crianças, legitimados no Brasil pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, em 1990, podem ser resumidos em três eixos: proteção, provisão e participação. Todo conhecimento acumulado sobre a infância permite entender hoje a importância da brincadeira como um elo de ligação de cada um destes três eixos. Para se desenvolver plenamente e participar ativamente do mundo em que vive, a criança precisa brincar.

Assim, é importante que se pense nesse processo de alfabetização de modo a desenvolver nas crianças a consciência do viver junto e que o professor como mediador utilize de suas estratégias metodológicas para desenvolver o pensamento autônomo, a imaginação, criatividade, a sensibilidade de ajuda ao próximo, pois tudo isso irá garantir o crescimento

integral de cada sujeito, tornando-se ativo e crítico a tudo que gira ao seu redor. Como bem afirma Serrão (2006, p.92),

No decorrer desse longo processo de constituição do ser humano, ao realizar sua “atividade material externa”, o que aumentava sua distância com relação aos demais seres vivos, o cérebro humano foi redimensionando seu tamanho e suas funções, potencializando e diversificando a “atividade humana”, que ganhava intencionalidade. A antecipação da ação prática no pensamento e sua organização segundo objetivos definidos previamente, isto é, as atitudes dos seres humanos diante das necessidades postas pela produção de sua existência, se tornaram capacidades humanas que atingiram e continuam a atingir complexidade crescente. O que era externo ao homem tornou-se também interno, constituindo-o.

Os registros realizados do início do ano para a metade do ano apresentaram um grande avanço entre as crianças que tinham dificuldade na apropriação da linguagem escrita e quase não participavam das dinâmicas propostas pela professora. Vejamos como isso ficou expresso entre o segundo e sétimo registro de observação do caderno de registro:

*Na rotina do crachá as crianças conseguem identificar a letra inicial contida no crachá, destacada em vermelho, apenas duas crianças ainda não conseguem identificar as letras, uma menina não consegue fazer relação grafema e fonema, e um menino que identifica o nome da criança, mas o segmento gráfico, é preciso pronunciar algumas vezes para ele identificar a letra (REGISTRO 14/04/2014).*  
*Rotina do crachá: a professora faz a dinâmica de tirar do saco desenhos e as crianças têm que pronunciar o nome da figura e identificar o som inicial da figura referente ao nome do amigo. Duas crianças ficam apenas observando a interação dos amigos com a professora. Um menino se destaca pela sua agilidade de identificação. As crianças parecem bem empolgadas com as ações, rendendo boas gargalhadas e pulos de alegrias quando acertam (REGISTRO 12/05/2014).*

Aqui fica evidente o quanto a organização de uma prática pedagógica voltada em ajudar esses sujeitos a entender, organizar seus pensamentos e analisar esse processo de alfabetização é mais importante do que a corrida do acerto e decoreba das palavras.

O processo de apropriação da linguagem oral e escrita requer refletir sempre o que pretendemos querer ampliar nas capacidades humanas: o desenvolver e compreensão desses sujeitos a fim de se apropriarem desse instrumento tão importante para constituí-los humano que é a linguagem oral e escrita.

Mello (2006, p.181) indica que,

[...] podemos perceber alguns equívocos nas práticas que muitos de nós realizamos na educação das crianças e, a partir da percepção e de uma atitude que busque a superação desses equívocos, podemos buscar maneiras de melhorar o que estamos fazendo e o modo como trabalhamos para garantir isso que todos queremos e que é a maior conquista que a educação pode permitir: a formação e o desenvolvimento máximo da inteligência e da personalidade das crianças.

Por isso, nos perguntamos por que tantas crianças decidem parar de estudar? Por que será que as crianças andam tão desestimuladas para irem à escola? Por que não enxergam

mais na escola um lugar privilegiado de muita troca de conhecimento? O que será que as crianças necessitam para se sentirem motivadas a ir pra escola? Será que essa organização escolar de nove anos para o ensino fundamental está atendendo todas as necessidades das crianças? Como o tempo para o brincar, pintar, explorar está sendo dividido com a corrida contra o tempo cronológico do dia a dia?

O registro de nosso segundo dia de observação caracteriza esse sentido que a professora vem trabalhando com as crianças em relação ao processo de alfabetização e o significado/intencionalidade que tal atividade apresenta para apropriação de tal processo. Vejamos o relato a seguir extraído do caderno de registros do PIBID:

*Após a realização da leitura de números a professora explica para a turma como ocorrerá a continuação da montagem do livro dos nomes, já iniciada na primeira semana de aula. Hoje, as crianças irão construir a capa de seus livros, escrevendo seus nomes de tamanho grande para que fique fácil de visualizar e ler o nome do autor do livro. Ao receber as folhas de capa, recebem em seguida lantejoulas para que cole na letra inicial de seus nomes. As crianças ficam admiradas com o brilho que deu na letra inicial de seus nomes. Uma criança me questiona sobre o que é lantejoulas? Logo, respondo que esse artefato é utilizado geralmente nas roupas de carnaval. Pensei em responder tal pergunta na tentativa de chega perto de algo que ela já havia visto para que pudesse compreender e fazer sentido para tal importância que a professora estava dando para o uso desse artefato artificial. A professora nos explica que sua intenção de trabalhar a construção do livro é para além de as crianças perceberem a importância de seu nome, perceberem ao mesmo tempo o som e a escrita das letras. Após terminarem de enfeitar suas capas a professora pede para que cada criança leia o seu nome e pronuncie a letra inicial de modo a fazer as crianças irem assimilando, identificando as letras iniciais de seus nomes e de seus amigos (REGISTRO DO DIA 14/04/14).*

Smolka (1999) chama a atenção para a concepção de ensino-aprendizagem que as professoras tem a respeito desse processo de alfabetização que pode ser tanto uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência e que surte efeitos trágicos no ensino, como a evasão e a indisciplina dentro da sala de aula onde o desejo de aprender a ler escrever desaparece, mas há também professoras que conseguem trabalhar a real função e sentido da escrita em que a troca de conhecimento e a relação horizontal estabelecida entre aluno e professor é muito importante nesse processo.

Para Serrão (2006, p.116),

[...] Novas exigências sociais surgem, novas habilidades e atitudes passam pouco a pouco a formar uma outra pessoa. A qualidade do processo de aprendizagem, portanto, também se altera. A aprendizagem ocorrida por meio das brincadeiras, do convívio com os adultos ou até mesmo do trabalho precoce é distinta da que pode ocorrer na escola. A educação escolar oferece a possibilidade sistematizada de apropriação de parte dos elementos da produção cultural de uma dada formação social em determinado período de tempo, vinculada à “consciência e pensamentos teóricos”. Neste sentido, na

escola, a aprendizagem é o objetivo principal. Em outras palavras, aprendizagem é decorrência de um ensino que proporcione a “atividade de aprendizagem”.

Portanto o tempo de aprendizado que compartilhamos junto das crianças e professora nesse período de observação e participação no PIBID se fez de grande valor, de modo a contribuir para a nossa formação como futuras professoras e perceber o quanto evoluímos como seres humanos nessa relação que estabelecemos com o outro que tem histórias e olhares sobre o mundo de diferentes maneiras, fazendo da escola um lugar privilegiado para essa troca de conhecimento e crescimento.

#### 4.2 A Memória do Exercício da docência nos anos iniciais

Relatar sobre a memória do exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental é com certeza relembrar e reafirmar todo o aprendizado que tivemos na vivência com aquelas crianças e professores com o conhecimento que estamos adquirindo/compreendendo mais a fundo nesse trabalho.

No primeiro semestre de 2014 iniciamos o exercício da docência na escola Jurema Cavalazzi, localizada no Morro da Queimada, no bairro José Mendes, Florianópolis, sob a orientação da professora Adriana Silva, realizado nas turmas do 2º e 5º ano. Eu, e Isadora Ramos que compúnhamos a dupla de trabalho, estávamos munidas de um pensamento que carregamos desde o estágio na educação infantil: que para termos uma prática pedagógica significativa para nós, como futuras professoras e para as crianças era preciso estar atentas ao que as crianças nos indicavam, seja nas atitudes, angústias, desejos, de modo a olhar mais a criança, dar vez e voz a elas, deixá-las participar da organização do tempo e espaço do qual farão parte durante um longo tempo.

E foi essa concepção que deu partida ao nosso período de observação e docência. Assim, planejamos ações por meio de atividades lúdicas na intenção de despertar a imaginação e a exploração de materiais para promover e intensificar o desenvolvimento humano e a apropriação da linguagem oral e escrita, que foram ao encontro do que a professora regente já estava trabalhando com a turma.

Durante o período de duas semanas de observação na turma do segundo ano, durante esse período de exercício da docência, juntamente com minha dupla também participante do PIBID, percebemos que a professora dessa turma, também mantém a rotina/pauta com as

crianças, fazendo parte desses momentos: as rodas, o parque e uma série de atividades utilizando a ludicidade como meio para motivar as crianças a aprenderem a ler e escrever.

Dar voz às crianças é uma atitude que a professora vem trabalhando desde o primeiro ano, pois ela já atuava nessa mesma turma. Foi possível perceber também que essa relação de afetividade, companheirismo que a professora estabeleceu com as crianças vem da concepção de infância que ela carrega desde o tempo em que trabalhou na Educação Infantil, trazendo elementos tais como a organização de espaços diferenciados na sala de aula, como o espaço de matemática, da música, dos brinquedos, a rotina e até mesmo as rodas de conversa.

Durante o período de docência, estávamos a todo o momento lidando com a questão de olharmos para esses estudantes/alunos que, sentados ainda em carteiras inapropriadas para seus tamanhos, ainda são crianças com desejos e anseios a descobrir/explorar esse imenso mundo.

Vejamos um pequeno trecho do terceiro registro de observação do caderno de campo que demonstra a grande vontade de aprender a ler e escrever das crianças e quanto o afeto da professora ajuda nesse processo:

*[...] a professora faz os desenhos sobre os instrumentos utilizados pela tribo que mostram no filme “Kiriku e os animais”, logo, instiga as crianças a nomearem e pronunciarem as letras dos objetos desenhados para escrever a palavra. As crianças pronunciam/soletram as letras numa euforia!! As crianças que ainda estão no processo ficam apenas observando a escrita da professora no quadro ao lado dos objetos desenhados. Em seguida, a professora avisa que vai apagar todo o quadro, pois irá entregar uma atividade de cruzadinha e que tem uma novidade nessa atividade, as crianças ficam curiosas e ansiosas para receber a atividade. Como a professora desde o ano passado trabalhou apenas com as letras caixa alta e script, hoje se inicia a escrita de letra cursiva. As crianças após completarem a cruzadinha tinham que escrever as palavras de letra cursiva. Apenas quatro meninos se recusaram a escrever de letra cursiva, afirmando que não sabem escrever dessa forma de letra, as meninas logo conseguem transcrever como a professora escreveu no quadro. Com as crianças que não conseguem escrever de letra cursiva a professora senta-se ao lado e com toda a calma ajuda a criança, deixando a escrita da forma como a criança conseguiu, sem recriminação (REGISTRO 22/04/2014).*

Nesse pequeno relato percebe-se que a professora introduziu a letra cursiva de uma maneira tranquila e com muita afetividade, sutileza e, ao mesmo tempo, desafiou as crianças a ampliarem e construírem o conhecimento e se apropriarem de uma outra forma de representação que poderá utilizar na sua realidade. A professora parte de um filme, da apropriação dos instrumentos que apareceram no filme de modo a fazer as crianças exercitarem a reflexão e compreenderem a complexidade das coisas que a rodeiam. E a partir dessa atividade muitas discussões ocorreram de modo a explorar o tema em questão, mas sempre trabalhado de forma significativa para as crianças.

Serrão (2006) apresenta em seu livro, no capítulo cinco *Sentido e significado: elementos constitutivos da “aprendizagem humana”* no subtítulo *sentido e significado*, algumas reflexões sobre a linguagem de modo geral:

[...] Um sistema que irá ser apropriado por ele [o bebê] ao estabelecer relações sociais com os que o rodeiam, principalmente por meio da comunicação, da linguagem, uma das materializações desse sistema de significações. Esse sistema-sínteses históricas materializadas nos produtos da cultura, em especial nos objetos, nos conceitos verbais, no conhecimento, que vão conferir a possibilidade de desenvolvimento de operações lógicas de abstração, da apreensão da atividade externa, portanto, irá promover o desenvolvimento da atividade interna, do pensamento e demais processos psíquicos. Daí a importância de compreensão do sistema de significações no âmbito da pesquisa educacional (SERRÃO,2006, p.151).

Essa reflexão nos faz perceber como é complexo a apreensão da linguagem de modo geral e quantas operações que as crianças tem que realizar para compreender o mundo. Complementamos ainda com o pensamento de Mello (2006), a partir dos estudos de Vygotsky acerca do processo de apropriação da escrita, sobre a importância dos signos e sobre a compreensão de significações dos objetos, materiais que rodeiam o sujeito e que foram produzidos historicamente e que se aprimoram a partir das reelaborações desse sujeito. Mello (2006, p.182), com base em Vygotsky, pontua que:

[...] a escrita é uma representação de 2ª ordem: “forma-se por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais” (VYGOTSKY,1995,p.184). Dessa forma, a escrita representa a fala que por sua vez, representa a realidade. Assim, a fala, como representação da realidade, se interpõe entre a realidade e a escrita. No entanto, para que haja efetivamente a apropriação da escrita, o nexos intermediário representado pela fala deve desaparecer gradualmente e a escrita deve transformar-se em um sistema de signos que simbolizam diretamente os objetos e as situações designadas. Ou seja, um leitor, ao ler, busca a realidade e não os sons por trás da palavra escrita. Da mesma forma, um produtor de textos ao escrever busca registrar essencialmente sentimentos, informações, experiências vividas e não os sons de palavras que representam essas experiências. Por isso, alertava, o ensino da escrita não pode ser tratado como uma questão técnica: a escrita precisa ser apresentada à criança como um instrumento complexo, um objeto da cultura que tem função social (MELLO, 2006, p.182-183).

Tudo isso se reflete em nosso período de docência, como por exemplo, nas cartas que as crianças escreveram para o Aroldinho, um personagem que criamos para fazer parte desse momento de apropriação da linguagem escrita das crianças, a princípio era imaginário e depois foi definido por duas duplas do exercício da docência que seria um bichinho de pelúcia tendo a intenção de apresentar a elas uma atitude lúdica de nossa prática pedagógica, de modo a não apagar o lado imaginativo, criativo que tanto se trabalha na educação infantil.

Percebemos a vontade que as crianças desempenhavam em conseguir escrever de letra cursiva, e se não conseguiam, pediam nossa ajuda para lhes mostrar no alfabeto a letra para escrever tal palavra, na qual colocavam total sentimento para o Aroldinho. Vejamos o registro de nosso primeiro dia de docência extraída do caderno de campo:

*[...] Acabamos utilizando o “plano B”, introduzindo o personagem que seria apresentado apenas no final da semana como um mascote da turma. Antecipamos essa ação pedagógica pois as crianças terminaram a atividade anterior rapidamente e assim contamos a história que foi o nosso amigo que deixou a caixa com espelho pois ele queria muito conhecer essa escola e crianças que estariam nos ajudando a aprendermos a ser professoras. Qual a turma que estaríamos? Onde fica/se localiza essa escola? Percebemos que enquanto contávamos a história, criada por nós mesmas na hora, as muitas caras de pensamentos, de dúvida, de interesse as crianças nos passavam. E ao contarmos que esse amigo iria um dia visitá-los, as crianças abriram um grande sorriso e olhos arregalados para tentar adivinhar quem seria esse personagem ou pessoa?!” (REGISTRO DE DOCÊNCIA 19/04/2014).*

Com a ampliação do ensino para nove anos, muitas dúvidas e debates têm sido gerados dentro e fora das escolas. Já que a transição da educação infantil para o ensino fundamental é um momento importante na vida das crianças, é um processo de escolarização que demanda um olhar para essas crianças, para práticas educativas específicas com tempos e espaços diferenciados. Por isso questionamos: quais recursos, fundamentos os professores precisam considerar para inovar a sua prática e ajudar na constituição de sujeitos críticos e autônomos? Com quais limites nos deparamos diante das contradições dessa sociedade?

Um das situações que mais nos mobilizou a adotar uma atitude lúdica em nossa docência tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental foi a de, num primeiro momento, antes de iniciarmos efetivamente o contato com as crianças, fomos conhecer a realidade dessas crianças: onde vivem? Em que condições vivem?

As realidades que nos deparamos ao subir os morros em que se localizavam a creche e as escolas são de trazer uma profunda reflexão sobre o nosso fazer pedagógico e quais prioridades estão sendo dadas para a garantia de uma formação humana que se efetive com qualidade de ensino.

Para Serrão (2006, p.126),

*[...] o professor cuja “atividade predominante” é ensinar, visa o desenvolvimento dos estudantes com os quais interage, que pode ser impulsionado por uma organização do ensino capaz de promover ações voltadas à aprendizagem de conceitos por parte dos próprios estudantes, colocando-os em movimento, em uma posição ativa do conhecimento que se convencionou culturalmente relevante para a compreensão e transformação da realidade objetiva.*

Garantir uma aprendizagem contextualizada e significativa para essas crianças é um passo importante que a professora deve ter diante de seu fazer pedagógico, em que deve ser contemplada a realidade das crianças e as histórias que cada uma carrega e assim fazer com que consigam refletir sobre sua realidade e que realmente contribua para o seu desenvolvimento humano e assim se identificar como sujeito, ator e produtor da sociedade.

Outra atividade que desenvolvemos com as crianças em nossa docência e que merece ser mencionada foi a pintura das formas do Tangram. Essa proposta foi sugestão de uma criança que disse em um dia de nossa docência que fazia tempo que não pintavam com tinta. A partir dessa sugestão, pensamos em aliar a atividade planejada com o momento de explorar, sentir, criar com a tinta.

Vejam no registro do caderno de campo, o que foi esse momento e que rendeu outras atividades posteriormente:

*Após a roda de conversa, entregamos uma folha com as formas geométricas do Tangram e pedimos para as crianças recortarem, em seguida passamos no quadro alguns problemas para assimilação e compreensão do conteúdo trabalhado como: Quantas peças tem o Tangram? Quantas peças são triangulares? Retire três peças de três pontas do Tangram e verifique quantas sobrou? As crianças conseguiram resolver os problemas, participando e interagindo umas com as outras na resolução do mesmo. Em seguida, entregamos uma folha colorida para que as crianças pudessem criar uma figura com as formas geométricas do Tangram e em seguida criarem uma história. Enquanto as crianças finalizavam a atividade de criação da história íamos forrando a sala com papel pardo e dividindo as tintas e as formas geométricas para serem pintadas em grupo. Durante a pintura, inicialmente as crianças ficaram com um receio de colocar toda a mão na tinta, mas logo uma criança nos pediu para espalhar a tinta com toda a mão e assim o restante da turma aos poucos foi pintando e misturando as tintas. Foi um momento que rendeu muitas risadas e descobertas!! (REGISTRO DE OBSERVAÇÃO 27/04/2014)”*.

Segundo Moyles (2002), é importante valorizar as várias linguagens utilizadas como forma de comunicação e expressão e ao utilizar essas linguagens a criança tem acesso ao conhecimento. Ao brincar a criança estabelece significado e se apropria de tal conhecimento, que ocorre também nas relações que estabelece com o outro.

Fica perceptível que as crianças são sujeitos ativos e não objetos e que podem sim participar da construção de nossa ação pedagógica. Verificamos também o quanto é importante deixar fluir o pensamento imaginativo das crianças por meio dos jogos e brincadeiras, que isso é peça chave nesse processo de alfabetização e transição da educação infantil para o ensino fundamental. Essas atividades lúdicas, que ocorrem entre o grupo ou individualmente, favorecem várias operações/ações que fazem parte desse processo de

aprendizagem humana, tais como, a afetividade, troca de conhecimentos entre pares e adultos, atenção, descoberta e articulam-se com os saberes produzidos e acumulados historicamente.

Segundo Kramer (2007, p.21),

Assumir a defesa da escola – uma das instituições mais estáveis num momento de absoluta instabilidade– significa assumir uma posição contra o trabalho infantil. As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo mais que uma escola digna, uma vida digna.

A formação que defendemos a partir dos autores estudados para essa nova geração é bastante complexa, uma vez que não devemos pensá-la apenas como desenvolvimento intelectual do ser e sim como uma formação integral que envolve sentimentos, valores, formas de ser, agir e estar no mundo. Mas pensar dessa forma é quebrar paradigmas/regras e isso é muito difícil, mas não impossível!

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a transição entre a educação infantil e ensino fundamental me fez perceber o quanto evoluí sobre quem eu sou e que profissional da educação quero ser.

Defender a ideia de uma educação mais humana é refletir sobre as implicações que essa ampliação e inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental podem contribuir tanto para a aprendizagem e desenvolvimento, quanto no pensar uma prática pedagógica mais plena/humanizada e significativa para esses sujeitos ativos e de direito. Mas quais as verdadeiras intenções dessa ampliação do ensino de nove anos?

Durante a pesquisa percebemos que há professoras/es e pesquisadores/es que estão engajados em propostas pedagógicas que realmente contribuam para o desenvolvimento humano pleno, apesar de todas as contradições que estão colocadas pela organização social mais ampla que reflete no contexto escolar.

Pensar na ampliação do ensino é refletir sobre as reais condições que encontramos dentro das escolas para receber as crianças que estão saindo da educação infantil com um olhar sobre o mundo e que pode ser perdido dependendo da abordagem de ensino apresentada. E quais as reais condições de formação/preparação dessa professora que vai receber essas crianças que carregam consigo uma enorme bagagem que pode contribuir na dinâmica da sala de aula?

O documento das orientações para o ensino de nove anos traz uma boa base para a reflexão a respeito de várias questões e é preciso estar atento para atender às necessidades das crianças que estarão entrando nos anos iniciais do ensino fundamental mais cedo. Como por exemplo, enfatizando que a mudança na prática pedagógica tem de ser efetivada de forma mais significativa e mobilizadora.

Porém, algumas questões ainda permanecem em evidência e ainda me questiono sobre a definição do conceito de infância e ludicidade para que de fato possamos refletir mais e melhor sobre o nosso fazer pedagógico.

Ao fecharmos nossos olhos e nos remetermos a nossa história/constituição como sujeitos, ser humano, percebemos que antes de usarmos as palavras para comunicar algo, lembraremos que muitas vezes utilizávamos de gestos como o balbucio, o choro, em fim, gestos que indicavam algo que desejávamos e que tudo acabava sendo significado pelo outro, utilizando a palavra.

Mas ainda nos indagamos por que será que essa significação dada quando se é bebê de uma forma carregada pela sutileza é desconsiderada quando crescemos? Por que temos que

nos tornar seres mais rígidos, sem que os caminhos da experiência da vida estejam em evidência para ser pensada, questionada?

Utilizar da leitura do mundo e transferi-la para a palavra através de ações pedagógicas carregadas de intencionalidade para a ampliação do conhecimento dessas crianças/sujeitos, atores e produtores de cultura é o desafio que nós professoras temos em nossas mãos.

Valorizar a criança como ser humano capaz de criar, recriar, descobrir e ressignificar esse imenso mundo e assim contribuir na construção da história de cada sujeito por meio de seu crescimento individual com ajuda do outro, é a possibilidade para uma renovação na educação.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. Novo ator no campo social. In: **Revista Educação**. Edição Especial: Cultura e Sociologia da infância – A criança em foco. São Paulo: Segmento, 2013.
- ANDRADE, Cyrce. A formação lúdica do professor. In: **Salto para o Futuro**. TV Escola. Ministério da Educação. **Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas**. 2. ed. 2008. p. 57-65. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/165801Jogos.pdf> Acesso em: 11 de outubro de 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução n. 5, de 17/12/2009, Brasília: MEC, 2009. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323) Acesso em: 9 de novembro de 2013.
- CARDOSO, Jaqueline Cristina; RAMOS, Isadora. **Relatório de Estágio na Educação Infantil**: Pequenas sutilezas e grandes explorações no dia a dia com os bebês. Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013, 56 p.
- CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p.51-58.
- CORSINO, Patrícia. Pensando a infância e o direito de brincar. In: **Salto para o Futuro**. TV Escola. Ministério da Educação. **Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas**. 2. ed. 2008. p.3-65. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/165801Jogos.pdf> Acesso em: 12 de outubro de 2014.
- BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Brasil. Secretária da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização de J. Beauchamp, S. D. Pagel, A.R. do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007. p. 33-45.
- GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização de J. Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. p. 85-95
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização de J. Beauchamps, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007. p. 13-23.
- MELLO, Suely. Apropriação da escrita como instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli G. de Lima e MILLER, Stela (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.
- MOYLES, Janet R. Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações**

para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização de J. Beauchamps, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007. p. 25-32.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000. p. 175-200.

PORTO, Cristina Laclette. Brincadeira ou atividade ludica?. In: **Salto para o Futuro**. TV Escola. Ministério da Educação. **Jogos e brincadeiras**: desafios e descobertas. 2. ed. 2008. p. 33-47. <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/165801Jogos.pdf> Acesso em: 12 de outubro de 2014.

SERRÃO, Maria Isabel. **Aprender a Ensinar**: A aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006. p.31-155.

SMOLKA, Ana Luiza. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ZANELLA, J. L. Considerações sobre a Filosofia da Educação de Paulo Freire e o Marxismo. *Quaestio: Revista de Estudo em Educação*. Sorocaba/ SP.v.9 n. 1. 2007.